



## Alfabetización mediática en la escuela primaria. Estudio de caso en Galicia<sup>1</sup>

Almudena Alonso-Ferreiro<sup>2</sup>; Adriana Gewerc<sup>3</sup>

Recibido: Mayo 2016 / Evaluado: Julio 2016 / Aceptado: Septiembre 2016

**Resumen.** Las nuevas necesidades formativas para una integración activa y crítica de los ciudadanos en el Siglo XXI han generado disposiciones curriculares que integran la llamada Competencia Digital (CD). Ante este nuevo contexto la investigación realizada propone describir, conocer y comprender los procesos de apropiación e interpretación de las propuestas curriculares referidas a la competencia digital en las escuelas primarias de Galicia. Este artículo centra el foco en la alfabetización en medios. Se realizó un diseño cualitativo basado en estudio de caso con enfoque etnográfico, con observación participante, entrevistas, grupos de discusión y análisis documental. Los datos fueron analizados utilizando Atlas.ti 7 en base a la teoría fundamentada. Los resultados evidencian la creación de espacios para trabajar los medios en la escuela, aunque su tratamiento es escaso, con poca profundidad y deja de lado aspectos esenciales de la competencia digital, como el análisis crítico de la información. La escuela aparece como un lugar esencial desde el que abordar los aprendizajes relacionados con esta competencia para garantizar la justicia social en la sociedad contemporánea, donde la participación del alumno y su rol activo es fundamental para desarrollar las distintas dimensiones de la competencia digital.

**Palabras clave:** competencia digital; educación mediática; etnografía; escuela; pensamiento crítico.

### [en] Media Literacy in Primary School. A Case Study in Galicia

**Abstract.** In the 21st century, new educational requirements for an active and critical integration of citizens have resulted in curriculum activities including what has been called Digital Competence (DC). In this new scene, this research aims to describe and understand the process of introducing and using school's curriculum activities to obtain digital competence in Galicia's primary schools, in this paper focuses on media literacy. A qualitative research was carried out with an ethnographic approach involving participant observation, interviews, focus groups and document analysis. Data was examined with Atlas.ti 7, based on the Grounded Theory. The results show that in schools spaces have been created for media learning, although it seems that they aren't being used efficiently as essential aspects to digital competence are left out, such as critical analysis of information. The school is seen as the perfect digital learning environment that guarantees social justice in today's contemporary society, a society in which students' participation is fundamental to build up different dimensions of digital competence.

**Keywords:** digital competence; media education; ethnography; school; critical thinking.

<sup>1</sup> Investigación financiada por el Programa de Formación del Profesorado Universitario del Ministerio de Educación (Gobierno de España) [Orden EDU/3445/2011 de 30 de noviembre] (Referencia: AP2010-5384)

<sup>2</sup> Universidade de Santiago de Compostela (España)  
E-mail: almudena.alonso@usc.es

<sup>3</sup> Universidade de Santiago de Compostela (España)  
E-mail: adriana.gewerc@usc.es

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Competencia mediática, digital y multimodal para el siglo XXI. 3. Planteamiento metodológico. 4. Resultados. 5. Discusión y conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Alonso-Ferreiro, A.; Gewerc, A. (2018). Alfabetización mediática en la escuela primaria. Estudio de caso en Galicia. *Revista Complutense de Educación*, 29 (2), 407-422.

## 1. Introducción

Los tiempos cambian de forma cada vez más vertiginosa y los ciudadanos necesitan incorporar habilidades que les permitan enfrentarse a las nuevas formas culturales, de comunicación y de difusión y acceso a la información que generan las tecnologías digitales. Esto requiere respuestas novedosas por parte de las instituciones educativas y la necesidad de formar en competencias para leer y escribir mensajes en múltiples formatos y soportes con nuevos lenguajes. Aprendizajes que son un requisito imprescindible para una ciudadanía plena y activa, y claves para el aprendizaje permanente y el aprender a aprender (Area & Pessoa, 2012; Buckingham, 2007a; Lankshear & Knobel, 2011).

La relevancia de acercar estos saberes a la infancia, y a la población en general, reside en la necesidad de ir más allá de una alfabetización básica. La mera exposición a los contenidos y herramientas digitales no es suficiente, se requiere una alfabetización emancipadora que incida en la comprensión crítica, formando una ciudadanía responsable y participativa, como una de las urgencias sociales del siglo XXI.

Es por esto que las políticas europeas e internacionales han empezado a incluir iniciativas educativas en torno a los nuevos medios y propuestas que regulan el uso de las tecnologías digitales en la educación. La OCDE, la UNESCO, la ONU y la Unión Europea se han hecho eco de los cambios socio-tecnológicos que se han venido produciendo, y con ello, de la importancia de incorporar en la educación formal nuevos alfabetismos relacionados con los medios digitales.

Siguiendo las directrices impuestas por la comunidad internacional, muchos países han incorporado políticas educativas basadas en la integración masiva de las tecnologías a las escuelas y han incorporado en sus currículos elementos relacionados con estas demandas.

Este es el caso de España que en la reforma educativa de 2006 incluye por primera vez en el currículo de las enseñanzas obligatorias ocho competencias básicas, siguiendo las orientaciones de la Comisión Europea, una de las cuales hace referencia a estos aprendizajes necesarios para el siglo XXI, «Tratamiento de la información y competencia digital» (LOE, 2006). Una competencia que se mantiene (aunque reformulada) en la modificación que de esta ley se realiza en el año 2013 (competencia digital) (LOMCE, 2013). Además en el año 2009 el Gobierno de España, en colaboración con las Comunidades Autónomas, lanza el proyecto Escuela 2.0 (Area & Sanabria, 2014), que supone la introducción masiva de las tecnologías a las aulas de 5º y 6º de primaria y 1º y 2º de secundaria, a través del conocido Modelo 1:1, un ordenador para cada niño.

Las demandas y retos ineludibles de la era digital obligan a la escuela a dar una respuesta, donde el aprendizaje en torno a los nuevos medios es fundamental. La integración exitosa de las tecnologías en la escuela es un proceso complejo. Son múltiples las barreras que se encuentran profesorado y comunidad educativa para

integrar estas herramientas en el aula de forma que se transformen en tecnologías del aprendizaje y el conocimiento. En este contexto son muchos los autores que elaboran modelos para favorecer este proceso, como el TPCK de Mishra & Koehler (2006), el SAMR de Puentedura (2006) o el LoTi de Moersch (2010).

Ante este nuevo panorama educativo, se propone una investigación que pretende describir, conocer y comprender los procesos de apropiación e interpretación de las propuestas curriculares referidas a la competencia digital en las escuelas primarias de Galicia en el marco del programa local de Escuela 2.0 (denominada Proyecto Abalar en Galicia); a través de una aproximación desde un estudio de caso etnográfico, utilizando técnicas como la observación participante, entrevistas, grupos de discusión y análisis documental. El trabajo implicó la estancia en el contexto para estudiar una realidad singular como es la escuela, lo cual permitió descubrir matices, contradicciones y posibilidades en las prácticas que se desarrollan en su seno; en este trabajo se traen a colación las relativas a la alfabetización en medios, especialmente presentes en los indicadores de la dimensión comunicación y creación de contenidos de la competencia digital. Para esto, en primer lugar, se expone una recuperación de los referentes teóricos y el estado del arte que posibilitan comprender las dimensiones de análisis utilizadas, se explicita la metodología, se abordan los resultados más significativos referidos a las dimensiones mencionadas, y por último se aborda su discusión y conclusiones.

## **2. Competencia mediática, digital y multimodal para el siglo XXI**

Alfabetización digital o mediática, competencia digital o mediática, alfabetizaciones múltiples o nuevas alfabetizaciones son los términos más populares que se refieren, con diferentes matices, a los saberes necesarios para convertirse en un ciudadano libre, autónomo y activo en la sociedad contemporánea.

Esta gran variedad de expresiones evidencian la confusión terminológica existente, pero también pone de manifiesto que más allá de estas discrepancias hay un acuerdo acerca del cambio de sentido de lo que significa estar alfabetizado hoy, y que ese cambio viene de la mano de los nuevos medios y de la sociedad de la información (Coll & Rodríguez-Illera, 2008).

Diferentes autores entienden la competencia digital como la suma de múltiples alfabetizaciones, entre las que se encuentran la alfabetización mediática (Area & Pessoa, 2012; Vivancos, 2008); sobre la que se profundiza en este trabajo.

Ante la diversidad presentada, que genera cierta confusión, el trabajo de Gutiérrez & Tyner (2012) busca posturas integradoras, entendiendo que una alfabetización para el siglo XXI se caracteriza por ser mediática, digital y multimodal no sólo desde una dimensión funcional, sino necesariamente crítica.

La importancia del componente mediático reside en la necesidad de preparar a los niños ante el entorno cambiante y el papel de los medios en la sociedad (Buckingham, 2003); pues estos se convierten en agentes relevantes en sus vidas y en la sociedad global. Lo que significa prepararlos para que lean y escriban los medios, y no protegerlos frente a ellos. Esta línea apunta a la importancia de educar en medios a la ciudadanía, y se torna fundamental para el desarrollo de habilidades para crear y compartir con los otros desde una cultura de la participación (Jenkins, 2009), entendida como un lugar de democratización y diversificación de la cultura.

También cabe destacar el potencial que tiene la producción de materiales digitales por parte de los estudiantes como significativo para el desarrollo de la competencia mediática y digital (Buckingham, 2007b), que consiste en usar críticamente esa información, transformarla en conocimiento y comprender las implicaciones del desarrollo tecnológico sobre las fuerzas sociales, culturales, económicas y políticas. En este sentido se evidencia la importancia de la reflexión crítica en la lectura y escritura de mensajes audiovisuales (Buckingham, 2007a; Gutiérrez & Tyner, 2012; Jenkins, 2009).

Estos aprendizajes van más allá de los desarrollados por el mero contacto con los medios, por lo que la escuela necesita proveer el acceso a las tecnologías para evitar el problema de la brecha participativa e ir más allá de la alfabetización instrumental (Buckingham, 2005; Gutiérrez, 2007; Jenkins, 2009), desempeñando un papel vital en el desarrollo de la alfabetización mediática. Los niños se han convertido en un grupo privilegiado de consumidores, por lo que se vuelve fundamental dotarlos de habilidades para convertirse en seres autónomos, críticos y emisores activos. En este contexto, atender a la dimensión emocional de las personas que interactúan con las pantallas es esencial (Aparici, Campuzano, Ferrés, & Matilla, 2010; Ferrés & Piscitelli, 2012). La imagen se ha convertido en lenguaje privilegiado de la cultura contemporánea, lo que implica trabajar las emociones que despiertan en el alumnado y poner en juego la posibilidad de reflexión ética y política, objetivo del trabajo de esta competencia en la escuela (Dussel, 2005).

Sin embargo, las investigaciones precedentes más significativas, muestran su escaso desarrollo en la ciudadanía (Celot & Pérez-Tornero, 2010; Ferrés et al., 2011), así como en el alumnado (Aguaded, Marín-Gutiérrez, & Díaz-Pareja, 2015; Livingstone & Haddon, 2009). Todas ellas advierten sobre la importancia de la competencia mediática en la sociedad actual, y algunas incorporan claves para trabajarla desde la escuela (Aparici et al., 2010; Burgess, 2013).

Por eso es imprescindible una definición compartida y precisa sobre los conocimientos, habilidades y actitudes que conforman la competencia digital para que pueda desarrollarse en las escuelas. En esta línea emerge la iniciativa «Media and Information Literacy» (UNESCO, 2011), que aúna las diferentes alfabetizaciones necesarias en el siglo XXI para empoderar a la ciudadanía ante los medios y los sistemas de información, en una sociedad democrática.

Otra iniciativa que emerge ante la falta de un entendimiento común y la ausencia de directrices a nivel europeo, es el proyecto «Digital Competence: Identification and European-wide validation of its key components for all levels of learners» (DIGCOMP), desarrollado desde el Institute for Prospective Technological Studies (IPTS) (Ferrari, 2013). Su objetivo es identificar y describir los componentes clave de la competencia digital para construir un marco común europeo. Como resultado se construye una definición en cinco dimensiones: información, comunicación, creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas; una acción fundamental para favorecer la comprensión del fenómeno y facilitar su análisis (Ferrés & Piscitelli, 2012). Estas cinco dimensiones se presentan en la Figura 1, que recoge también las competencias específicas a las que hacen referencia cada una de ellas; 21 competencias que permiten concretar la definición de «Competencia Digital».

Dimension 1	Dimension 2
Competence areas	Competences
<b>1. Information</b>	1.1 Browsing, searching and filtering information
	1.2 Evaluating information
	1.3 Storing and retrieving information
<b>2. Communication</b>	2.1 Interacting through technologies
	2.2 Sharing information and content
	2.3 Engaging in online citizenship
	2.4 Collaborating through digital channels
	2.5 Netiquette
	2.6 Managing digital identity
<b>3. Content creation</b>	3.1 Developing content
	3.2 Integrating and re-elaborating
	3.3 Copyright and licences
	3.4 Programming
<b>4. Safety</b>	4.1 Protecting devices
	4.2 Protecting personal data
	4.3 Protecting health
	4.4 Protecting the environment
<b>5. Problem solving</b>	5.1 Solving technical problems
	5.2 Identifying needs and technological responses
	5.3 Innovating and creatively using technology
	5.4 Identifying digital competence gaps

Figura 1. Dimensiones y competencias establecidas por el proyecto DIGCOMP.

Fuente: Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP a framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. (p. 12)

### 3. Planteamiento metodológico

La investigación se propone describir, conocer y comprender los procesos de apropiación e interpretación de las propuestas curriculares referidas a la competencia digital en las escuelas primarias de Galicia en el marco del Proyecto Abalar. Las preguntas de investigación problematizan acerca de cómo se está desarrollando la competencia digital en los procesos de enseñanza y el aprendizaje, qué cambios organizativos se desenvuelven debido a la incorporación masiva de las tecnologías en las escuelas (modelos 1:1) y cómo se está desarrollando la práctica profesional en este contexto.

En este artículo se pone el foco en la alfabetización mediática. En este contexto, la pregunta de investigación requiere respuestas en relación a las estrategias didácticas con nuevos medios que se están llevando a cabo en las aulas para contribuir al desarrollo de la competencia mediática.

El objetivo y la pregunta de investigación orientan hacia un trabajo con enfoque interpretativo, con un diseño cualitativo basado en estudio de caso etnográfico (Simons, 2011), que permite arrojar luz sobre el problema dentro de un contexto real y singular (Yin, 1989). Simons (2011) destaca el estudio de caso etnográfico, como un tipo de estudio de caso, que utiliza métodos cualitativos como la observación participante o la entrevista, para obtener una descripción densa desde un primer plano dentro del contexto. Se trata de un estudio que se realiza en diferentes escalas de tiempo, sin implicar necesariamente una estancia prolongada, en culturas ajenas o familiares, que «se centra en un proyecto o programa *particular*, sin por ello dejar de aspirar a comprender el caso en su contexto sociocultural y teniendo presentes conceptos de la cultura» (Simons, 2011, pp. 44-45).

«El sentido de la investigación etnográfica es producir conocimiento nuevo y una mayor comprensión de los procesos que frecuentemente han sido estudiados a otras escalas y por otros medios» (Rockwell, 2008, p. 91). Es un enfoque clave, ya que permite aprehender y comprender una realidad social concreta y compleja, documentar la realidad no documentada de la escuela al estudiarla desde dentro.

Los criterios de selección del caso se asientan en:

1. La incorporación de la escuela a la red Abalar en la última convocatoria
2. Titularidad pública del centro
3. Proximidad geográfica
4. Actitud positiva a la investigación y posibilidades reales de acceso (Stake, 1998).

La reciente incorporación a la red Abalar es una cuestión relevante, pues durante el primer año el proyecto realiza una importante dotación de recursos e infraestructura a los centros (específicamente a las aulas de 5º de primaria), así como formación específica al profesorado. Se parte de la hipótesis de que un mayor acceso a las tecnologías, favorecerá un mayor uso.

El centro seleccionado se sitúa en un entorno semi-urbano, y cuenta con 3 unidades de infantil y 8 de primaria; lo que supone la escolarización de 216 alumnos y una plantilla de 16 profesores. Cuenta con un aula de informática con 16 ordenadores, y dos aulas Abalar (5º) producto de su incorporación al programa.

La investigación de caso etnográfico que se presenta, pone el foco en una de las aulas Abalar (5ºB) y se adentra en situaciones educativas en el nivel micro, observando al alumnado y al profesorado en su contexto real de acción.

Si bien el estudio puede considerarse representativo de muchas escuelas que actualmente se encuentran implementando los mismos procesos de integración de tecnologías, este trabajo se centra en un contexto singular local, por lo que no se espera la generalización de los resultados.

Se consideró una variedad de métodos de recogida de datos para favorecer la triangulación: observación participante, con largos períodos del investigador en el campo; entrevistas con informantes clave; grupos de discusión con alumnado y análisis documental. La Tabla 1 muestra con detalle los diferentes elementos relativos a cada uno de ellos. La decisión de tomar diferentes fuentes de información busca sortear un problema crítico de la evidencia en la investigación cualitativa, tratando de utilizar «múltiples lentes frente a un solo reflejo o posición» (Moral, 2016, p. 167), a través de un conjunto de interpretaciones y representaciones interconectadas.



Las observaciones, registradas en un diario de campo digitalizado, recogen el ambiente donde se desarrolla la acción descrita, los participantes, sus características, la cronología de los acontecimientos, actividades, interacciones, etc. que ocurren en el escenario. Para las entrevistas y los grupos de discusión se creó un guión con cuestiones para indagar la percepción de alumnado y profesorado, que permitían explorar matices que pudieran haber sido pasados por alto en la fase de observación. Fueron grabados y transcritos textualmente. El análisis documental partió de una revisión de los documentos relevantes para la escuela, permitiendo dar una mayor profundidad al caso (Simons, 2011).

Tabla 1. Información general de los métodos de recogida de datos de la investigación

<b>Método</b>	<b>Período/ Fecha</b>	<b>Número</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Referencia</b>
Observación Aula 5ºB		136 sesiones (en 34 jornadas)	127h 20'	OBS.DÍA(nº)
Observación Reuniones Equipo TIC	2013-03-11 2013-06-26	2	4h	
Entrevistas – Directora – Coordinadora TIC – Maestra	2013-09-03 2013-09-03 2013-06-25	3	3h 20' 30' 1h 20' 1h 30'	ENT.DIR. ENT.COOR. ENT.PROF.
Grupos de discusión – Alumnado 5ºB (4 niños y 2 niñas)	2013-06-17/19	2	1h 44'	GD1 GD2
Observación sesiones de Formación Docente: “Iniciándonos no Abalar”	2013-02-18/25 2013-03-04	3	9h	
Documentos: – LOE/LOMCE – PXA (Programación General Anual) – PEC (Proyecto Educativo de Centro) – Plan TIC – Memoria Final – Proyecto Abalar – Programación aula – Programación ciclo – Libros de texto – Producciones alumnado				

Fuente: Elaboración propia

Todos los documentos en formato textual se incorporaron al software de análisis Atlas.ti 7 para proceder a su análisis. La organización, selección y reducción de los datos responde principalmente al método de análisis de contenido. Siguiendo los principios de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002) se codificaron los datos de forma inductiva e interpretativa, a través de categorías que emergieron de la información recogida, tomando como referencia el marco teórico del estudio.

El análisis permitió identificar cuatro grandes dimensiones que recogen las diferentes cuestiones que influyen en las propuestas de integración de las tecnologías a las aulas y en las posibilidades de desarrollar la competencia digital; desde un nivel macro, meso y micro: organización escolar, con categorías sobre la historia y cultura escolar, los recursos y los programas de transferencia de tecnologías; desarrollo profesional docente, que comprende la competencia digital del profesorado, su concepción, y su trayectoria, formación, uso y actitud ante estas tecnologías; práctica docente y desarrollo curricular, relacionada con las dinámicas de trabajo en el aula, la colaboración docente y la integración de las tecnologías al aula. Finalmente, la dimensión alumnado, que contempla las cinco dimensiones que configuran la competencia digital tomando como referencia el proyecto DIGCOMP (Ferrari, 2013), el uso de tecnologías para el aprendizaje, la colaboración entre el alumnado y la motivación. Este artículo pone el foco en esta última dimensión, especialmente sobre las competencias en medios del alumnado.

#### 4. Resultados

El análisis ha revelado que el currículo para educación primaria en Galicia ofrece una presencia débil de la competencia digital en las diferentes materias y áreas. Los contenidos relacionados con la gestión de la identidad digital y el uso ético y crítico de los medios son minoritarios y se presentan en materias con poca presencia en la jornada escolar. En el nivel de 5º de primaria se hace alusión a los medios de comunicación y audiovisuales en 14 estándares de aprendizaje, de los más de 500 propuestos para este nivel.

Frente a esto, el alumnado de 5ºB, 15 niños y niñas de entre 10 y 12 años, se ha socializado con consolas de juegos, la televisión, el ordenador, los dispositivos para escuchar música, etc., medios imprescindibles en la actualidad que, como muchos otros jóvenes, no están dispuestos a abandonar.

La televisión es especialmente importante en sus vidas. Todos cuentan con este dispositivo en sus casas, y cinco de ellos tienen una en su propia habitación. Es un medio al que le dedican un mínimo de hora y media diaria, aunque afirman que pueden estar más de tres horas diarias frente al televisor.

El impacto de este medio en sus vidas se observa también en el aula, pues recurren a referencias televisivas con frecuencia. Como a la serie de «Los Simpson», cuando la maestra les muestra una versión digital del periódico «The New York Times», que una alumna había visto previamente en la serie de televisión y por ello interpreta «ese periódico es famosísimo, hasta lo echaron en Los Simpson una vez» (OBS.DÍA27). Lo que refleja el tipo de programación que consumen. También la publicidad tiene un impacto sobre ellos, especialmente visible en las cantinelas de las melodías de los anuncios (OBS.DÍA30).

Este grupo de alumnos trabaja con una maestra que muestra curiosidad e interés por integrar las tecnologías en el proceso educativo, que se ha formado en este ámbito porque le gusta, «mi formación es autodidacta» (ENT.PROF.). Tanto el alumnado como la profesora se enfrentan por primera vez a un programa de un ordenador por niño.

A lo largo del trimestre, las tecnologías se integraron en las prácticas de aula de forma diaria, en 74 de las 136 sesiones observadas. Con mayor frecuencia se utilizaron para apoyar la exposición de contenidos por parte de la docente (63 sesiones), pero también para la práctica del alumnado, utilizándolas un mínimo de 2 veces por



semana (34 sesiones). Estas estrategias didácticas ponen en juego diferentes dimensiones de la competencia digital, que se muestran de forma gráfica en la Figura 2. En ella se presentan los valores que corresponden a la fundamentación de los códigos, que viene dada por el número de citas codificadas en el software de análisis Atlas.ti referidas a cada una de las áreas de la competencia digital para el alumnado.

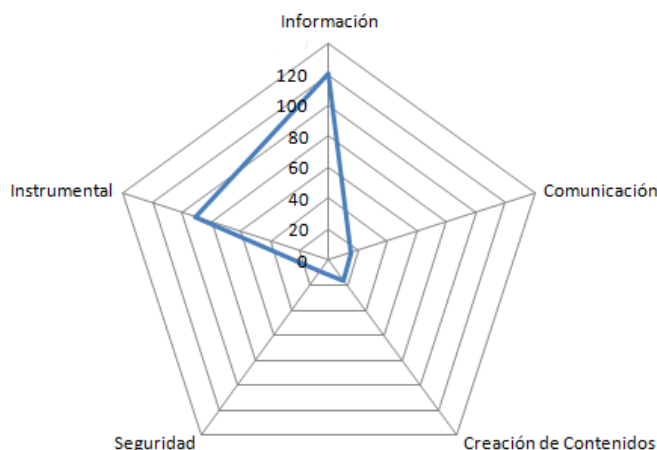


Figura 2. Representación gráfica de la fundamentación de las dimensiones de la competencia digital del alumnado de 5ºB. Fuente: Elaboración propia

Las dimensiones informacional e instrumental se presentan como las más desarrolladas dentro del aula. Se observa que durante las 34 jornadas escolares ha habido más de 120 situaciones propicias para el desarrollo de competencias informacionales en el alumnado y casi 100 en el caso de las instrumentales. Mientras que en el resto de las dimensiones no llega a 20.

Observar el proceso del alumnado en las tareas propuestas por la docente y el producto resultante de tales actividades ha permitido identificar las competencias que el alumnado ha desarrollado a lo largo del trimestre, reforzando aprendizajes previos e iniciando otros nuevos. Algunas de las prácticas de aula han favorecido el desarrollo de aspectos de la alfabetización mediática del alumnado, aunque en otros no se ha llegado a profundizar. Por ejemplo, los niños y niñas de 5ºB han realizado búsquedas de información en el aula sobre un tema específico (los ecosistemas de Galicia), para luego elaborar una presentación en Impress. Este trabajo fue realizado a lo largo del trimestre durante 12 sesiones de la materia de conocimiento del medio. Una forma de utilizar el tiempo escolar para realizar prácticas de creación multimedia que involucren competencias informacionales, instrumentales y de creación de contenidos.

El alumnado busca información en internet, a través de Google, seleccionando la primera entrada que ofrece el buscador; y prestan mayor atención en la exploración de imágenes para ilustrar el trabajo, realizando búsquedas en Google imágenes y en los bancos de recursos Creative Commons. La maestra ha insistido a lo largo del trimestre sobre la necesidad de que las imágenes que seleccionen tengan licencia copyleft, para que puedan exponer sus trabajos de forma pública en la Web del colegio, como recompensa al esfuerzo realizado.

Las producciones del alumnado combinan diferentes formatos y lenguajes, principalmente imagen, texto y audio. Además añaden efectos a las diapositivas y a sus transiciones. Estos artefactos culturales siguen todos el mismo patrón, que consiste en una portada con el nombre del ecosistema elegido y una foto; y a continuación diapositivas con una frase y una imagen representativas de la flora y la fauna del mismo. Ponen en juego un conocimiento factual, que se centra en la información como «verdad o hecho»; no se observan como un espacio para la problematización de las cuestiones abordadas ni para la expresión de la voz del alumnado.

Realizar estas presentaciones como resultado de las búsquedas llevadas a cabo les ha permitido aprender a identificar las licencias de los contenidos y se han concienciado sobre los derechos de autor, utilizando recursos con licencias Creative Commons, con el fin de poder publicar sus producciones en la Web. Aunque muestran cierta confusión en el tema, principalmente porque les cuesta distinguir entre «poder» (posibilidad-capacidad) y «poder» (aspecto normativo). Así por ejemplo:

Niño 1: por ejemplo no se pueden usar en un trabajo fotos que... que tienen derechos de autor.

Niño 2: están apropiadas. Que no hicimos nosotros.

Niña 1: las que no tienen [derechos de autor] puedes subirlas. X pudo subir un tráiler de una peli a YouTube. (GD1)

Otra actividad a destacar es la semana dedicada a la prensa en la escuela. Aprovechando esta celebración, la maestra presentó al alumnado las secciones de un periódico y les mostró prensa digital de diferentes países del mundo. Trabajó principalmente en soporte impreso con diferentes periódicos locales y nacionales, recortando diferentes tipos de textos, como noticias, entrevistas, reportajes o sucesos, sin trabajar con el contenido de los mismos. Además, presentó una sección especial del periódico «The Guardian» dedicada a la mujer y eligió un video de la ONG Equals, elaborado para el día internacional de la mujer en 2011. Mientras los niños y niñas observan la pantalla la maestra va comentando cada una de las frases que aparecen, que abordan cuestiones relacionadas con las diferencias de género en el trabajo, la política, la libertad sexual, etc. Cuando acaba el audiovisual la secuencia continúa con la siguiente interacción:

— Maestra: ¿Qué os pareció el vídeo?

Se escucha bajito «bien»

— La tutora pregunta de nuevo: ¿cómo pensabais antes y cómo pensáis ahora?

— Un niño (muy bajito): igual

— Maestra: ser sinceros que no pasa nada... ¿pensáis igual que pensabais?

— Niños/as: sí, sí

— Maestra: ¡¿Sí?! ¿Vosotros pensabais que era tanto?

— Algunos mantienen su respuesta: sí, sí

— Otros la cambian: no

— Maestra: no. ¿A qué no?

— Niños/as: no

— Maestra: A que vosotros no entendíais muy bien por qué se celebra esto... qué tontería es esta... porque mi padre y mi madre son iguales...

Y les lanza otra pregunta:

— ¿Vosotros creéis que debe ser celebrado este día?

Algunos dicen «siii», con énfasis. Luego sigue ella con el discurso, la violencia doméstica... «tolerancia cero ante la violencia» (OBS.DÍA27).

Dentro de este orden de prácticas dirigidas a trabajar con los medios en el aula, la docente abre un espacio para que este trabajo se extienda más allá del tiempo escolar. Se trata de un grupo creado en la red educativa Edmodo, que es para la gran mayoría (13) su primer perfil en una red social. Utilizan este entorno para compartir sus trabajos, mostrar sus hallazgos o felicitar a los compañeros. Esta plataforma virtual, exclusiva para los actores del aula, es moderada por la profesora que es quien acepta qué contenido se publica, aspecto que el alumnado entiende como natural, «porque tiene que pasar por la profe, lo que hacemos nosotros» (GD1).

A través de la participación en Edmodo, el alumnado empieza a configurar su identidad digital actuando en la red. Eligen un nombre que los representa, una imagen y aportan en función de sus características. Además, esta red les permite publicar de forma segura en Internet.

El trabajo realizado en el aula observada se sintetiza en la Tabla 2. En ella se relacionan las actividades realizadas con medios en el proceso educativo con las competencias que favorecen a desarrollar, representadas en la Figura 1, de la que toman la numeración; y se explicitan las limitaciones y posibilidades de estas prácticas.

Tabla 2. Síntesis de las prácticas con medios realizadas en el aula

Competencia	Actividad	Limitaciones	Posibilidades
1.1	Búsquedas	Búsqueda de contenido de tipo factual, la información como verdad.  No hay evaluación ni análisis crítico.	Mayor autonomía del alumnado.  Acercamiento a los motores de búsqueda de información.
1.2	Visionado audiovisual (Equals)	Rol pasivo del alumnado frente al contenido de los medios y al discurso de la docente.	Introducción de temas controvertidos que requieren una actitud crítica.
2.2 2.6	Uso de la red social Edmodo	Escasa reflexión sobre el tipo de comunicación.  Limitaciones para quienes no tienen acceso a Internet fuera de la escuela.	Trabajo colaborativo.
3.1	Elaboración presentaciones (Impress)	Todos el mismo patrón.	No se utilizan para expresión de la propia voz.
3.3	Repositorios CC: búsqueda de imágenes con copyleft	Confusión de términos.  Falta de reconocimiento del producto propio.	Inicio a la problemática de derechos de autor. Toma de conciencia de la situación.

Fuente: Elaboración propia

Por último mencionar que el alumnado cree suficiente el trabajo que hacen con tecnologías en el aula y que han aprendido mucho (GD2), porque la escuela es para «estar atendiendo» (GD1).

## 5. Discusión y conclusiones

Los resultados evidencian que en la escuela se han abierto escasos espacios para desarrollar aprendizajes en torno a los nuevos medios. Esta escasez podría ser consecuencia del limitado, a su vez, tratamiento que la educación en comunicación tiene en el currículo para educación primaria. Está prácticamente ausente en la LOE (Tuchó, 2008) y en la LOMCE, donde de los más de 500 estándares de aprendizaje para 5º grado, sólo 14 hacen referencia a los medios. Como apunta Buckingham (2007a) es una alfabetización que se encuentra al margen del currículum obligatorio, a pesar de ser un derecho educativo básico.

Las prácticas observadas ponen de manifiesto el potencial de la producción de materiales para el desarrollo de competencias relacionadas con escribir mensajes multimedia y posibilitar la participación de la ciudadanía como emisores, productores y coautores de mensajes multimedia (Gutiérrez, 2008; Jenkins, 2009). Este potencial ha sido destacado como un componente de enorme relevancia por diferentes autores (Buckingham, 2007b; Lankshear & Knobel, 2011).

Pero no se trata sólo de la cantidad, el análisis de los datos evidencia que la introducción de los nuevos medios se enfrenta con aquellas cuestiones más representativas de un currículum alejado de las necesidades del siglo XXI y por lo tanto, las prácticas resultantes son poliédricas.

Por un lado, se pone de manifiesto el potencial de la producción de materiales para el desarrollo de competencias relacionadas con escribir mensajes multimedia y posibilitar la participación de la ciudadanía como emisores, productores y coautores de mensajes multimedia (Buckingham, 2007b; Gutiérrez, 2008; Jenkins, 2009; Lankshear & Knobel, 2011); pero al mismo tiempo, se han basado principalmente en entender los medios como fuentes de información, centrando las prácticas en un enfoque en el que la información alude a comprender la «verdad» y no a su problematización (Lankshear & Knobel, 2008) Policies and Practices”, “publisher”: “Peter Lang”, “publisher-place”: “New York”, “number-of-pages”: “334”, “source”: “Google Books”, “event-place”: “New York”, “abstract”: “Lankshear (literacy and new technologies, James Cook U. Australia. En esta línea Buckingham (2007a) hace referencia a la excesiva preocupación por la información en el trabajo con los nuevos medios y lo digital en el

currículo, descuidando otras potencialidades y oportunidades más amplias de la Red, especialmente para los jóvenes, como las interacciones. Si las estrategias de enseñanza con tecnologías se definen de manera predominante en términos de interacción con la información, entendida como «verdad», se distorsiona la práctica social de la ciudadanía del siglo XXI y las posibilidades de desarrollar competencias audiovisuales y digitales de forma plena e integral; lo que dificulta el desarrollo del pensamiento crítico desde la escuela, una cuestión compleja y escasamente trabajada, que el alumnado no evidencia en sus prácticas sociales con tecnologías fuera del ámbito académico (Dussel, 2012).

Esta falta de profundidad en las producciones podría justificar el hecho que los niños y niñas no presenten las grandes habilidades para expresarse en lenguajes diferentes como les atribuyen Oblinger & Oblinger (2005). El proceso de las producciones del alumnado refleja su fijación por la imagen, más que por el lenguaje textual, cayendo en el llamado efecto «wow» (Jenkins, 2007). Su atención se fija en los estímulos visuales más llamativos, que captan su atención a través de la pantalla

(Dussel, 2005). También la investigación de Ferrés et al. (2011) ha puesto de manifiesto el valor de la imagen para la ciudadanía y el riesgo que ello supone si no se desarrolla la capacidad crítica.

Los resultados manifiestan que las prácticas con tecnologías se centran en tareas académicas descontextualizadas más que en prácticas sociales, lo que dificulta en gran medida el desarrollo de nuevas alfabetizaciones; aunque en ellas los medios se presentan en cierto modo como contexto de creación (Lankshear & Knobel, 2008) Policies and Practices”, ”publisher”: ”Peter Lang”, ”publisher-place”: ”New York”, ”number-of-pages”: ”334”, ”source”: ”Google Books”, ”event-place”: ”New York”, ”abstract”: ”Lankshear (literacy and new technologies, James Cook U. Australia, lo que permite al alumnado expresarse, aún con ciertas pautas marcadas por el trabajo académico. Los niños y niñas toman un rol de «prosumers» (Jenkins, 2009), aprovechando las potencialidades de los medios para otorgarles un papel activo en la creación y difusión de contenidos (Ferrari, 2013; Ferrés & Piscitelli, 2012). De esta forma contribuyen aportando a la red con la creación de nuevos artefactos, un aspecto clave para los ciudadanos del siglo XXI que actúan en la Web 2.0.

Compartir públicamente su trabajo ha promovido en el alumnado el desarrollo de una actitud responsable ante los derechos de propiedad intelectual. Mostrar esta actitud y concienciación frente a los recursos de la Web, principalmente seleccionando imágenes creative commons, refleja el avance de estos alumnos en procesos y competencias relacionadas con la expresión, producción y difusión (Ferrés & Piscitelli, 2012; Lankshear & Knobel, 2011).

El visionado del material audiovisual se presenta como un intento de la docente desde el que abordar temáticas controvertidas, aunque los resultados evidencian una falta de profundidad con la que tratar estas cuestiones, que requieren una actitud crítica por parte del alumnado, así como aprovecharlas para trabajar la dimensión emocional de la competencia digital (Aparici et al., 2010; Dussel, 2005; Ferrés & Piscitelli, 2012).

Un aspecto esencial para los ciudadanos y ciudadanas de la sociedad en red es formar parte de esta comunidad online, siendo partícipe de lo que Jenkins (2009) denomina «cultura participativa», un aspecto que el alumnado empieza a trabajar con la red social Edmodo; un espacio virtual en el que el grupo tiene oportunidades para intercambiar contenidos, opiniones y comentarios con los otros a través de los medios digitales.

Con el uso de esta plataforma, los niños y niñas han aprendido habilidades que les permiten participar en nuevas comunidades que están emergiendo dentro de una sociedad en red (Jenkins, 2009), y empezar a desarrollar la inteligencia colectiva (Lévy, 2004), poniendo en común documentos para aprender de forma colaborativa. Las propuestas basadas en redes sociales educativas promueven que el alumnado intercambie mensajes o publique noticias, aprovechando algunas de las potencialidades de los medios como entorno de comunicación (Buckingham, 2007b; Jenkins, 2009).

Con frecuencia los alumnos utilizan los medios ligados a contextos de interacción social, pero no profundizan sobre su significado, pues es algo que necesita estimulación, y aquí es donde entra el rol del profesorado ofreciendo prácticas enriquecedoras más allá de las que habitualmente desarrollan los jóvenes fuera del aula (Dussel, 2012). La actitud del docente y su grado de competencia digital es fundamental para

que puedan desarrollarse estos procesos en el aula (Aguaded & Pérez-Rodríguez, 2012; Erstad, Eickelmann, & Eichhorn, 2015).

Sin embargo, existe una ausencia importante de la dimensión crítica, un elemento clave en la formación de la ciudadanía digital (Celot & Pérez-Tornero, 2010; Gutiérrez & Tyner, 2012), por lo que su desarrollo se convierte en una cuestión de democracia y justicia social, en la que la escuela tiene un papel crucial; una competencia difícil de desarrollar desde un rol pasivo, como el que se evidencia en la mayor parte de las actividades con tecnologías realizadas en el aula.

La investigación evidencia las dificultades que encuentra el profesorado para crear ambientes en los que incorporar los nuevos medios, dificultades que responden en gran medida al conflicto existente entre el discurso vertical característico de la institución escolar, con un currículo oficial centralizado e impuesto desde arriba, y el discurso horizontal idiosincrásico a las tecnologías digitales (Dussel, 2010). La lógica de los medios desafía los tiempos y espacios escolares, choca con los mandatos del currículum y con las condiciones de trabajo del profesorado; que además cuenta con pocos recursos para enfrentarse a la compleja cuestión que supone integrar las tecnologías digitales en la escuela.

Como se ha visto, no se trata sólo de la presencia de este tipo de actividades, el análisis cualitativo ha posibilitado poner en evidencia las facetas y las limitaciones de su desarrollo. Todas las experiencias tienen su cara y su cruz y requieren continuidad y reflexión por parte del docente para que puedan servir de base al desarrollo profesional, como forma de avanzar hacia mejores condiciones para la educación mediática.

Los resultados del trabajo presentado van más allá del conocimiento declarativo recogido por medio de encuestas o entrevistas y evidencian la necesidad de documentar lo no documentado desde la vivencia en la escuela. Además ofrece un acercamiento en profundidad a lo que sucede en el aula día tras día y cómo se integran las estrategias didácticas con los medios en los procesos educativos.

## 6. Referencias bibliográficas

- Aguaded, J. I., Marin-Gutierrez, I., & Díaz-Pareja, E. (2015). La alfabetización mediática entre estudiantes de primaria y secundaria en Andalucía (España). *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2). doi: <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.5944/ried.18.2.13407>
- Aguaded, J. I., & Pérez-Rodríguez, M. A. P. (2012). Strategies for media literacy: Audiovisual skills and the citizenship in Andalusia. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 1(1), 22-26.
- Aparici, R., Campuzano, A., Ferres, J., & Matilla, A. (2010). *La Educación Mediática en la Escuela 2.0*. ITE-Ministerio de Educación. (<http://goo.gl/XmsS8o>) (2016-02-20)
- Area, M., & Pessoa, M. T. (2012). De lo sólido a lo líquido : las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0 [From Solid to Liquid: New Literacies to the Cultural Changes of Web 2.0]. *Comunicar*, 19(38), 13-20. doi: <http://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Area, M., & Sanabria, A. L. (2014). Opiniones, expectativas y valoraciones del profesorado participante en el Programa Escuela 2.0 en España. *Educación*, 50(1), 15-39. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.64>



- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2005). *The media literacy of children and young people: A review of the research literature*. London: Ofcom. (<http://goo.gl/EVgZpu>) (2016-02-25)
- Buckingham, D. (2007a). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2007b). Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43-55.
- Burgess, J. (2013). *Media Literacy 2.0*. Washington, DC: CIMA - Center for International Media Assistance. (<https://goo.gl/39CHbv>) (2016-02-20)
- Celot, P., & Perez-Tornero, J. M. (2010). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*. Brussels: EAVI - European Association for Viewers Interests (EU). (<http://goo.gl/czFNyK>) (2016-01-15)
- Coll, C., & Rodríguez-Illera, J. (2008). Alfabetización, nuevas alfabetizaciones y alfabetización digital: Las TIC en el currículum escolar. In C. Coll & C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 325-347). Madrid: Morata.
- Decreto 130/2007, del 28 de junio, por el que se establece el currículum de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia (2007).
- Dussel, I. (2005). Educar la mirada: notas sobre los aportes de la imagen a la formación docente. *Educacao Em Revista, Belo Horizonte*, 41, 157-174.
- Dussel, I. (2010). La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital. En VVAA (Ed.), *La educacion alterada. Una aproximacion a la escuela del siglo XXI* (pp. 9-36). Cordoba: Eduvim-Salida al Mar Ediciones.
- Dussel, I. (2012). Más allá del mito de los “nativos digitales”. Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital. In *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (pp. 183-213). Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Erstad, O., Eickelmann, B., & Eichhorn, K. (2015). Preparing teachers for schooling in the digital age: A meta-perspective on existing strategies and future challenges. *Education and Information Technologies*, 20(4), 641-654. doi: <http://doi.org/10.1007/s10639-015-9431-3>
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP a framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. (<http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf>) (2015-11-09)
- Ferres, J., Garcia, A., Aguaded, J. I., Fernandez, J., Figueras, M., & Blanes, M. (2011). *Competencia Mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Madrid: ITE-Ministerio de Educación.
- Ferres, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores [Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators]. *Comunicar*, XIX(38), 75-82. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Gutierrez, A. (2007). Integración curricular de las TIC y educación para los medios en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, (45), 141-156.
- Gutierrez, A. (2008). La educación para los medios como alfabetización digital 2.0 en la sociedad red. *Quaderns Digitals: Revista de Nuevas Tecnologías Y Sociedad*, (51), 17-41.
- Gutierrez, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital [Media Education, Media Literacy and Digital Competence]. *Comunicar*, 19(38), 31-39. doi: <http://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Jenkins, H. (2007). *The Wow Climax: Tracing the Emotional Impact of Popular Culture*. New York: NYU Press.

- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (Eds.). (2008). *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill Education.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia Colectiva por una antropología del ciberespacio*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejorar de la calidad educativa (2013).
- Livingstone, S., & Haddon, L. (2009). *EU Kids Online*. LSE, London: EU Kids Online. (<http://goo.gl/EzS6ld>) (2016-02-20)
- Moral, C. (2016). Estrategias para resistir a la crisis de confianza en la investigación cualitativa actual. *Educación XXI*, 19(1), 159-177. doi: <http://doi.org/10.5944/educXXI.14227>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Moersch, C. (2010). LoTi Turns Up the Heat! *Learning & Leading with Technology*, 37(5), 20-23.
- Oblinger, D. G., & Oblinger, J. (Eds.). (2005). *Educating the Net Generation*. USA: EDUCAUSE.
- Puentedura, R. R. (2006). Transformation, Technology, and Education. Recuperado a partir de <http://hippasus.com/resources/tte/>
- Rockwell, E. (2008). Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico. In M. I. Jociles Rubio & A. Franzé Mudanó, *¿Es la escuela el problema?: perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 90-111). Madrid: Trotta.
- Simons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R. E. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tucho, F. (2008). La educación en comunicación en la LOE y sus decretos de Enseñanzas Mínimas [Media education in the Spanish legislation]. *Comunicar*, 16(31), 547-553. doi: <http://doi.org/10.3916/c31-2008-03-049>
- UNESCO. (2011). *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*. Paris: UNESCO. (<http://goo.gl/pWtIwq>) (2016-01-30)
- Yin, R. K. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE Publications.